

Prenzel, Manfred; Krapp, Andreas; Schiefele, Hans  
**Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie**

*Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 163-173*



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Manfred; Krapp, Andreas; Schiefele, Hans: Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 163-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143836 - DOI: 10.25656/01:14383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143836>

<https://doi.org/10.25656/01:14383>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 2 – April 1986

## I. Essay:

- HANS SCHIEFELE                      Interesse – Neue Antworten auf ein altes  
Problem 153

## II. Thema: Interessen (1. Teil, wird fortgesetzt)

- MANFRED PRENZEL/  
ANDREAS KRAPP                      Grundzüge einer pädagogischen Interessen-  
theorie 163

- HARTMUT KASTEN/  
ANDREAS KRAPP/  
HANS SCHIEFELE                      Das Interessengeneseprojekt – eine Pilot-  
studie 175

- LORE HOFFMANN/  
MANFRED LEHRKE                      Eine Untersuchung über Schülerinteressen an  
Physik und Technik 189

## III. Thema: Schulleitung und Schulaufsicht

- EWALD TERHART                      Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen  
zu einem alten Dilemma 205

- ACHIM LESCHINSKY                      Lehrerindividualismus und Schulverfassung 225

- JÜRGEN BAUMERT/  
ACHIM LESCHINSKY                      Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglich-  
keiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schullei-  
terbefragung 247

- WOLFGANG BRUCKMANN                      Beratung als zentrale Aufgabe. Neue Strukturen  
und Inhalte der unteren Schulaufsicht in Hessen  
267

## IV. Besprechungen

- PETER MENCK                      UWE HAMEYER, KARL FREY,  
HENNING HAFT(HRSG.):  
Handbuch der Curriculum-Forschung   285
- PETER MENCK                      Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung  
und Forschungsförderung: Lehrplanentwicklung  
und Schulpraxis   285
- EWALD TERHART                      KLAUS HAGE u. a.: Das Methodenrepertoire von  
Lehrern   287
- MARTIN SCHWONKE                      WILFRIED SCHLAU/GERHARD SCHADWILL: Lehrer  
in Rheinland-Pfalz   289
- GUDRUN ANNE ECKERLE                      JOSEF HITPASS: Reformoberstufe – besser als ihr  
Ruf?   291

## V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen   295

## Contents

### I. Essay:

HANS SCHIEFELE	Motives – New answers to an old problem	153
----------------	---	-----

### II. Topic: Motives (Part 1, will be continued)

MANFRED PRENZEL/ ANDREAS KRAPP/ HANS SCHIEFELE	Principles of an educational concept of interest	163
HARTMUT KASTEN/ ANDREAS KRAPP	On the genesis of interests – a pilot study	175
LORE HOFFMANN/ MANFRED LEHRKE	A study on students' interest in physics and technology	189

### III. Topic: Principals and Inspectors

EWALD TERHART	Organization and education. New approaches to an old dilemma	205
ACHIM LESCHINSKY	Individualism of teachers and formal school constitution	225
JÜRGEN BAUMERT/ ACHIM LESCHINSKY	School principals' role perception and the quality of school life	247
WOLFGANG BRUCKMANN	Advising as a central responsibility. New structures and tasks of the district-level school inspectorate in Hessen	267

### IV. Book Reviews 285

### V. Documentation

New Books	295
-----------	-----

# Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie

## *Zusammenfassung*

Dieser Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die aktuellen Verwendungen des Interessenbegriffs in pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Zusammenhängen. Unter Bezugnahme auf eine systematische Unterscheidung von Problembereichen einer pädagogischen Interessenforschung wird eine Rahmenkonzeption von Interesse vorgestellt und in Richtung einer Theorie der Wirkungsweise von Interesse weiterentwickelt.

Der Einstieg in den Thementeil dieses Heftes kann als ein Beispiel dafür angesehen werden, wie in der Pädagogik, vielleicht in den Sozialwissenschaften überhaupt, wissenschaftliche Fragestellungen entstehen. Alltägliche Beobachtungen und Erlebnisse schlagen sich in Erfahrungen nieder, Meinungen bilden sich und werden mit der Zeit zu Überzeugungen verfestigt, Ideen tauchen auf, und schließlich der Gedanke, daß man es bei dieser Beiläufigkeit nicht belassen sollte. Dafür erscheint die Sache, um die es geht, zu wichtig, zum Beispiel die Bedeutungen von Interessen im menschlichen Lebenslauf. Man müßte eigentlich über ein besseres als das zufällig angesammelte Wissen verfügen. Ein solches Wissen ist aber ohne systematische Untersuchungen nicht zu haben.

Wer über einige Erfahrungen mit derartigen Prozessen verfügt, weiß, daß über vieles schon einmal nachgedacht worden ist, und er tut gut daran, nach den Vorläufern Ausschau zu halten. Mit anderen Worten: Kaum eine Idee ist so neu, daß sie nicht der historischen Analyse bedürfte. Mit dem Versuch, eine pädagogische Theorie des Interesses zu entwickeln, ist es nicht anders. Wenn wir diese Aufgabe hier überspringen, dann deshalb, weil sie von verschiedenen Autoren bereits in Angriff genommen wurde (z. B. LUNK 1926; SCHMID 1980; PRENZEL 1984a) und wir den Schwerpunkt unserer Überlegungen auf die Entwicklung einer empirisch handhabbaren Theorie legen möchten. Denn daran kann kein Zweifel sein: Noch so anschaulich beschriebene Erlebnisse und noch so gut argumentierende Überzeugungen und Zielvorstellungen sind keine hinreichende Grundlage für wissenschaftlich zuverlässige (d. h. intersubjektiv überprüfbare) Aussagen, mögen die Beobachtungen und Überzeugungen auch notwendige Voraussetzungen sein, um überhaupt zu wissenschaftlichen Fragestellungen zu kommen. An den Anfang unserer Bemühungen, systematisch eine Theorie des Interesses zu entwickeln, die pädagogisch orientiert und empirisch verankert ist, stellen wir den Hinweis auf einige Arbeitsrichtungen, in denen neuerdings der Begriff Interesse wieder thematisiert wird.

## *1. Der Begriff „Interesse“ in neueren pädagogisch-psychologischen Forschungen*

Vor allem drei Entwicklungen sind hier besonders bemerkenswert: Ursprünglich rein differential-psychologisch orientierte Interessenkonzepte werden unter ent-

wicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Fragestellungen erweitert (1.1.); „Interesse“ wird zur Bezeichnung für intrinsische Motivation verwendet (1.2.); die Abnahme des Schülerinteresses an Naturwissenschaft wird als fachdidaktisches und bildungspolitisches Problem aufgegriffen (1.3.).

### 1.1. Erweiterungen des differential-psychologischen Interessenkonzeptes

In der Tradition der differential- und berufspsychologischen Diagnostik erschienen Interessentests als geeignete Mittel, um individuelle Interessenunterschiede zu erfassen und aufzuklären bzw. mit Interessenausprägungen in bestimmten Berufsgruppen in Bezug zu bringen. Pädagogisch bedeutsame Fragestellungen, etwa Veränderungsmöglichkeiten betreffend, wurden in diesem Forschungsbe- reich nicht aufgegriffen. Mit einer inzwischen stärker zur Geltung gebrachten ent- wicklungspsychologischen Orientierung hat in den letzten Jahren TODT (1985) eine stark erweiterte Theorie vorgeschlagen. Er bezieht Interessenausprägungen auf verschiedene Situationsbereiche (Beruf, Freizeit, Unterricht) und stellt Ver- laufsformen und Bedingungen der Interessenentwicklung in diesem Interessenbe- reich dar. Für pädagogische Fragestellungen ist dieser Ansatz insofern von Wich- tigkeit, als auch schulische Einflüsse auf die Interessenentwicklung untersucht werden und das Modell Hinweise auf pädagogische Einflußmöglichkeiten gibt. In Fachdidaktiken wird deshalb bereits verschiedentlich auf entsprechende Kon- zeptualisierungen zurückgegriffen (z. B. LÖWE 1983).

### 1.2. Interesse als Bezeichnung für intrinsische Motivation

Bemerkenswert ist das Auftauchen des Interessenbegriffs in der Motivationspsy- chologie. Ursprünglich ging es hier um die Frage, inwieweit eine (bereits vorhandene) intrinsische Motivation durch (zusätzlich dargebotene) extrinsische An- reize beeinträchtigt wird. In der Diskussion um dieses Problem (vgl. DECI 1975; LEPPER/GREENE 1978), die häufig auch im Hinblick auf Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung geführt wird (BATES 1979; MORGAN 1984), sprechen einige Autoren (z. B. DAVIDSON/BUCHER 1978; BANDURA/SCHUNK 1981; LEPPER/SA- GOTSKY/DAFOE/GREENE 1982; SARAFINO/RUSSO/BARKER/CONSENTINO/TITUS 1982) inzwischen nicht mehr von „intrinsischer Motivation“, sondern von „Inter- esse“ bzw. „intrinsischem Interesse“. Der Interessenbegriff wird in dieser Diskus- sion allerdings (noch) nicht als eigenständiger wissenschaftlicher Begriff expli- ziert, sondern in Anlehnung an den Begriff der intrinsischen Motivation verwen- det. Der Wandel der Etiketten muß nun noch keine grundlegende Änderung in der wissenschaftlichen Auffassung signalisieren, immerhin ist der Begriff „Inter- esse“ in der Motivationspsychologie keineswegs abgemeldet. Das wird auch in anderen Bereichen in der Motivationspsychologie deutlich, wo verstärkt die In- haltsseite von Motivation berücksichtigt wird (z. B. NENNINGER 1983; RHEIN- BERG 1982).

### 1.3. Die Abnahme naturwissenschaftlicher Interessen als bildungspolitisches und fachdidaktisches Problem

Die im Unterricht erlebte und durch Untersuchungen in den letzten Jahren belegte Unlust von Schülern, sich mit naturwissenschaftlichen Gegenständen auseinanderzusetzen, wurde von Naturwissenschaftlern und Didaktikern zum Anlaß genommen, sich mit den diesbezüglichen Interessen von Schülern zu befassen. Auf internationaler Ebene wurden Untersuchungen durchgeführt, um die naturwissenschaftlichen Interessen von Schülern zu erfassen, eventuelle Veränderungen festzustellen und Bedingungen zu analysieren, die zur Entwicklung und Veränderung solcher Interessen führen (GARDNER 1985; LEHRKE/HOFFMANN/GARDNER 1985). Ein Sonderthema bildet die Frage nach geschlechtstypischen Unterschieden bzw. den „unzureichenden“ naturwissenschaftlichen Interessen von Mädchen (SJOBERG 1983). Langfristiges Ziel dieser Bemühungen ist die Bereitstellung geeigneter didaktischer Verfahren und bildungspolitischer Maßnahmen zur Interessenförderung im naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. die Beiträge von HOFFMANN/LEHRKE und KUBLI in diesem Heft).

Die hier skizzierten neuen Forschungsansätze haben eines gemeinsam: Sie verwenden den Begriff „Interesse“ explizit und thematisieren Probleme und Fragestellungen, die einem relativ allgemeinen (und zunächst vorwissenschaftlichen) Konzept von Interesse entsprechen. Allerdings macht die Wiederverwendung des Interessenbegriffs in pädagogisch relevanten Zusammenhängen noch keinen neuen pädagogischen Forschungsansatz aus, von dem die Koordination oder systematische Zuordnung verschiedener Fragestellungen zu erwarten wäre.

### 2. Zur Entwicklung des Rahmenkonzepts einer pädagogischen Interessentheorie

Sollen Theorie und Befunde einer neu zu etablierenden Interessenforschung für die Pädagogik fruchtbar werden, müssen sie auf pädagogisch bedeutsame Fragestellungen bezogen werden. Dabei sind grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung eines Interessenkonzepts für pädagogisches Denken und Handeln, wie sie zum Beispiel der vorausgehende Essay von SCHIEFELE enthält, als metatheoretische Annahmen zu betrachten. Sie haben programmatischen Charakter (s.a. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979). Um von metatheoretischen Gedankengängen zu theoriegeleiteten Erkenntnisschritten zu kommen, bedarf es systematischer und pädagogisch thematisierter objekt-theoretischer Fassungen des Konzeptes. Je nach Formulierungsabsicht und Fragestellung sind sie unterschiedlich akzentuiert. Im hier vorliegenden Fall erfolgte die objekt-theoretische Konzeptualisierung in mehreren Schritten, deren erster der Entwurf der Rahmenkonzeption einer Interessentheorie war. Die Rahmenkonzeption liefert eine Beschreibung grundlegender Interessenmerkmale und legt damit den Gegenstandsbereich fest. Sie grenzt Interesse von Nicht-Interesse ab und differenziert Teilfragestellungen (Teiltheorien), in denen eine, dem jeweiligen Untersuchungszweck entsprechende, weitere Spezifizierung und Operationalisierung des Interessenkonstrukts erfolgt. Insofern bildet die Rahmenkonzeption die Grundlage sowohl für weiter-

führende theoretische Systematisierungen als auch für empirische Umsetzungen und Untersuchungen.

Interesse wird in dieser Rahmenkonzeption als *Relation zwischen Person und Gegenstand* definiert. Der Gegenstand wird als Umweltausschnitt definiert, den die Person von anderen Umweltbereichen unterscheidet und als eingegrenzte und strukturierte Einheit abbildet. Für bestimmte Gegenstandsbereiche sind konkrete Objekte unabdingbare Elemente, so zum Beispiel Bücher für einen Gegenstand Literatur oder Instrumente, Noten, Schallplatten für einen Gegenstand Musik. Diese notwendigen Objekte werden als *Referenzobjekte* für einen Gegenstand bezeichnet. Sie dienen als Anhaltspunkte zur Rekonstruktion des subjektiven Gegenstandes. Die Relation einer Person zu ihrem Interessengegenstand kann unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden:

- (1) Das aktuelle Handeln mit dem Interessengegenstand, die *Gegenstandsauseinandersetzung*, repräsentiert die zeit-situationsspezifische *Beziehung* zwischen Person und Gegenstand.
- (2) Das über längere Zeiträume anhaltende Interesse, das sich in wiederholten Gegenstandsauseinandersetzungen äußert, aber zeitweise nur latent vorhanden ist, konstituiert einen zeit- und situationsübergreifenden *Bezug* zwischen Person und Interessengegenstand.

Sowohl für das Interesse im Sinn einer aktuellen Beziehung als auch im Sinn eines übergreifenden Bezugs sind drei allgemeine Bestimmungsmerkmale charakteristisch, die strukturell die Besonderheit der Interessenrelation ausmachen.

(1) Im *kognitiven* Bereich zeichnet sich das Interesse durch eine gegenstandsspezifisch hohe Komplexität (SEILER 1978) aus. Im aktuellen Handeln (Interessenbeziehung) zeigt sich dies in einer differenzierenden und vielfältig variierbaren Gegenstandsauffassung sowie in einem umfangreichen Repertoire an Handlungsmöglichkeiten. Der über längere Zeit bestehende Interessenbezug manifestiert sich in der Person in differenziertem und integriertem Wissen über den Gegenstandsbereich.

(2) Im *emotionalen* Bereich ist das Interesse durch eine insgesamt als anregend und angenehm erlebte emotionale Tönung des gegenstandsbezogenen Erlebens gekennzeichnet. Das Interessenhandeln wird von angenehmen Gefühlen begleitet, zum Beispiel von Freude, angenehmer Spannung oder vom „Ganz-in-der-Sache-Aufgehen“ im Sinne des Flow-Erlebnisses (CSIKSZENTMIHALYI 1975). Für den Interessenbezug ist die positiv emotionale Akzentuierung der Gegenstandsabbildung charakteristisch. Auch das Denken oder Reden über den Interessengegenstand wird von angenehmen Gefühlen begleitet.

(3) Im *Wertbereich* zeichnet sich das Interesse durch die herausgehobene Wertschätzung des Gegenstandes aus. In der aktuellen Interessenbeziehung kommt die Wertkomponente in der „Selbstintentionalität“ des Handelns zum Ausdruck. Selbstintentionalität heißt: Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ist für sich genommen wertvoll und wird deshalb intendiert; das Handeln braucht durch keine darüber hinausgehende instrumentelle Zwecksetzung veranlaßt zu werden. Der Interessenbezug äußert sich in der Einordnung des Gegenstandes im oberen Bereich der individuellen Wertehierarchie. Das Selbstkonzept der Person wird



durch den Gegenstand geprägt. Die Person gewinnt Identität über ihren Bezug zum Interessengegenstand.

Mit der grundlegenden Feststellung, daß das Konstrukt Interesse als zweistellige Relation definiert wird (Person-Gegenstands-Beziehung und Person-Gegenstands-Bezug), und der Bestimmung jener Merkmale, die einen interessierten Person-Gegenstands-Bezug kennzeichnen, ist das Interessenkonstrukt in seinen Grundzügen festgelegt. Diese qualitative Bestimmung reicht aus, um bestimmte Phänomene dem Interessenbegriff zuordnen zu können. Auf den einzelnen Merkmalsdimensionen können weitere Spezifizierungen vorgenommen werden, die für Operationalisierungen erforderlich sind und dann auch erlauben, empirische Aussagen über Ausprägungen des Interesses zu treffen.

Ferner differenziert die Rahmenkonzeption einzelne Teiltheorien.

Die normative Teiltheorie bezieht sich auf die Definition pädagogischer Zielsetzungen im Sinne erwünschter Interessenbezüge. In solchen normativen Setzungen wird der Zusammenhang mit den metatheoretischen Annahmen (s. o.) besonders deutlich. Der Zielzustand des Interessiertseins ist über empirisch faßbare Merkmale zu definieren und deren Erwünschtheit zu begründen.

Spezielle Interessentheorien beziehen sich auf einzelne Gegenstandsbereiche, zum Beispiel Literatur, Musik oder Physik; die allgemeine Interessentheorie behandelt gegenstandsübergreifende Fragen.

Darüber hinaus werden je nach allgemeiner theoretischer Suchrichtung folgende Teiltheorien unterschieden:

- Differentielle Teiltheorien befassen sich mit inter- und intra-individuellen Unterschieden der Interessenausprägung.
- Aktualgenetische Teiltheorien untersuchen den aktuellen Ablauf von Interessenhandlungen in speziellen Situationen und Umfeldbedingungen.
- Ontogenetische Teiltheorien beziehen sich auf Prozesse der Entstehung und Veränderung im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte.

Diese Teiltheorien sind deskriptiv bzw. deskriptiv-explanativ ausgerichtet.

Präskriptiv-technologische Teiltheorien erarbeiten Handlungsanleitungen zur Unterstützung bzw. Förderung von pädagogisch erwünschten Interessenbezügen. In diese Teiltheorien finden die Zielsetzung betreffend normative Festlegungen Eingang. Sie stützen sich außerdem auf Erklärungswissen aus deskriptiv-explanativen Teiltheorien.

Die insoweit dargestellte Rahmenkonzeption war Ausgangspunkt für erste empirische Untersuchungen. Eine Längsschnittuntersuchung der Interessenentwicklung zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr (vgl. Beitrag von KRAPP/KASTEN in diesem Heft) bezieht sich auf den Teilbereich einer (allgemeinen) ontogenetischen Theorie; allerdings wurden in dieser Studie auch Aktualisierungsbedingungen von Interesse untersucht. Das Literaturinteressenprojekt von SCHIEFELE/STOKKER (1982; vgl. Beitrag von WALSER/SCHMIDT-MÜLLER in diesem Heft) nahm seinen Ausgangspunkt in einer differentiellen Fragestellung. Das Projekt wurde dann in Richtung einer (speziellen) ontogenetischen Theorie erweitert, unter zu-

nehmender Berücksichtigung von theoretischen Aussagen des Wirkungsmodells von Interesse, über das im folgenden berichtet wird.

### 3. *Ein theoretisches Modell zur Wirkungsweise von Interesse*

Die allgemeine Konstruktdefinition von Interesse über die drei Komponenten Kognition, Emotion, Wertbezug ist noch sehr komplex. Zwischen den drei Komponenten sind vielfältige Wechselwirkungsprozesse zu erwarten, die eine Aufklärung von Zusammenhängen mit Variablen verschiedener Art problematisch machen. Überlegungen über mögliche Wechselwirkungen zwischen den drei Komponenten sollten sich deshalb nicht allein auf die Frage beziehen, was Interesse ist, sondern wie Interesse „funktioniert“ oder wie interessenorientiertes Handeln auf der Ebene interner Prozesse wirkt. Unserem Entwurf eines theoretischen Modells der Wirkungsweise von Interesse möchten wir einige Überlegungen über die pädagogische Bedeutung der Wirkungstheorie voranstellen.

#### 3.1. Der pädagogische Ausgangspunkt

Unter pädagogischen Gesichtspunkten sind vor allem zwei Aspekte des Interessenkonstruktes hervorzuheben:

(1) Interesse manifestiert sich in Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand. Die Person setzt sich von „sich aus“, also ohne äußere (gegenstandsfremde) Veranlassung mit dem Gegenstand auseinander. Auch wenn bei einer interessierten Beschäftigung verschiedentlich äußere Veranlassungen auftreten, handelt die Person doch grundsätzlich „selbstintentional“.

(2) Dabei erfährt die handelnde Person etwas über den Gegenstand, sie lernt und entwickelt sich. Länger andauernde Interessenbezüge stellen sich als wiederholte, selbst veranlaßte Gegenstandsauseinandersetzungen dar, die zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der Person beitragen.

Auf diesem Hintergrund stellen sich aus pädagogischer Sicht zwei weiterführende Fragen: Wovon ist abhängig, daß interessierte Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand aufrechterhalten bleiben? Welche Bedingungen bestimmen darüber, mit welchem Ausschnitt aus dem Gegenstandsbereich die Auseinandersetzung erfolgt?

Das Aufrechterhalten des Bezugs zwischen Person und Gegenstand, ausgedrückt in wiederholten handelnden Auseinandersetzungen, bezeichnen wir als Persistenz. Die im Verlauf wiederholter Auseinandersetzungen entstehende Bildung und Veränderung inhaltlicher Schwerpunkte wird als Selektivität definiert. Fortschreitende Lern- und Entwicklungsprozesse vollziehen sich über Veränderungen der Inhaltsbereiche und der Auseinandersetzungsarten in länger andauernden Person-Gegenstands-Bezügen.

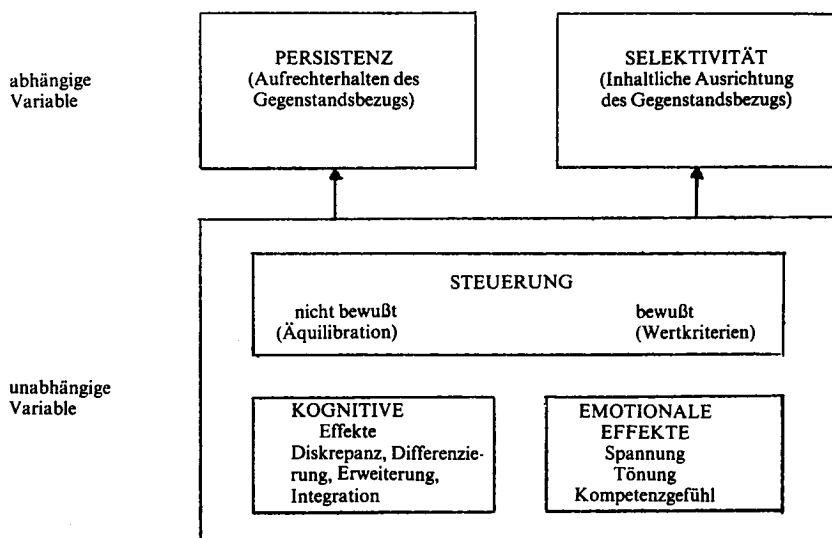
Das Zustandekommen von Persistenz und Selektivität erklären wir aus Prozessen, die in der Gegenstandsauseinandersetzung ablaufen, und das sind, dem

Rahmenkonzept entsprechend, kognitive, emotionale und auf Werte bezogene Prozesse.

### 3.2. Das Modell der Wirkungsweise von Interesse

Die grobe Variablenstruktur des von PRENZEL (1984b) vorgeschlagenen Wirkungsmodells ist durch die oben skizzierte Zielrichtung bestimmt. Persistenz und Selektivität erscheinen als abhängige Größen; sie werden durch Prozesse bedingt, die bei vorausgehenden Gegenstandsauseinandersetzungen ablaufen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells



Persistenz und Selektivität charakterisieren Art und Ausrichtung des Interessenbezugs, sind aber keine hinreichenden Bestimmungsmerkmale für Interesse. Auch andere als interessierte Gegenstandsbezüge weisen Persistenz und Selektivität auf. Wenn sie aber ohne feststellbare äußere Veranlassung auftreten und durch kognitive, emotionale und bewertende (Steuerungs-) Prozesse in der Person-Gegenstands-Beziehung bedingt sind, ist auf Interesse zu schließen. Mit dem Variablen-Gefüge von Persistenz und Selektivität als abhängigen und Kognition, Emotion und Steuerung als unabhängigen Variablen ist das Wirkungsmodell beschrieben. Es bildet das theoretische Zentrum unserer Interessenkonzeption. Auch für weiter ausholende Fragestellungen, die etwa das Interesse an Gegenstandsbereichen über ganze Lebensgeschichten untersuchen, bleiben die Prozesse, die bei den einzelnen Gegenstandsauseinandersetzungen ablaufen, notwendige Erklärungsfaktoren. Betrachten wir nun den Zusammenhang der Variablen im einzelnen.

(1) Im *kognitiven* Bereich sind die bei der Entstehung und Auflösung von kognitiven Diskrepanzen oder Konflikten auftretenden Prozesse von Bedeutung. Kognitive Diskrepanzen (PIAGET 1983) oder Probleme (DÖRNER/KREUZIG/REITHER 1983) entstehen, wenn sich die vorhandenen kognitiven Schemata als unpassend, unzureichend oder ungeeignet erweisen, um situative Gegebenheiten abzubilden, zu erklären oder zu verändern. Die mit den Bemühungen um Problem- oder Diskrepanzlösungen auftretenden Veränderungen kognitiver Schemata (z. B. Differenzierung, Erweiterung, Integration) werden als Effekte betrachtet, die sich auf die weitere Art der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auswirken.

(2) Im *emotionalen* Bereich werden das Auftreten von Spannung im Sinne von *arousal*- oder *flow*-Prozessen (CSIKSZENTMIHALYI 1975), das Erleben von Gefühlen mit gegenstandsbezogener Tönung und Kompetenzgefühle (DECI 1980) als bedeutsame Effekte betrachtet. Das Auftreten von Spannung ist verknüpft mit kognitiven Problemsituationen; emotionale Tönungen spiegeln emotionale Gehalte auf der Gegenstandsseite wieder, Kompetenzgefühle treten bei Erreichen von Handlungszielen auf.

(3) Was die Variable Wert betrifft, so wurde sie als wichtige Bezugsgröße in den Steuerungsbereich übernommen. Die Steuerung betreffend wird davon ausgegangen, daß kognitive und emotionale Prozesse in übergeordnete Selbstregulationsvorgänge (BROWN 1984) eingebunden sind. Der Wertaspekt der Rahmenkonzeption ist im Steuerungsprozeß als wichtiges Handlungs- und Regulationskriterium erhalten. Die Theorie unterscheidet zwei Ebenen der Selbststeuerung. Die nicht-bewußte Steuerung erfolgt nach nichtreflektierten und nicht selbst gesetzten Kriterien, etwa nach dem Äquilibationsprinzip PIAGETS (1976, 1978). Die bewußte Steuerung ist durch eine explizite, wertorientierte Setzung von Handlungszielen und eine entsprechende laufende Handlungskontrolle gekennzeichnet. Je nach Art der Steuerung von Gegenstandsauseinandersetzungen und je nach Steuerungskriterien sind Auswirkungen auf ein Aufrechterhalten und inhaltliche Ausgestaltung des Gegenstandsbezugs zu erwarten.

### 3.3. Annahmen über Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen

Das Wirkungsmodell macht Aussagen über persistenzfördernde bzw. -beeinträchtigende sowie über selektionsbestimmende Bedingungen. Die vermuteten Zusammenhänge lassen sich vereinfacht folgendermaßen formulieren:

Die *Persistenz* eines Gegenstandsbezugs wird auf der kognitiven Ebene durch zwei aus der Beschäftigung resultierende Effekte gefördert:

- durch die Erfahrung bestehender, aber auflösbar erscheinender kognitiver Diskrepanzen;
- durch Kompetenzzuwachs, das heißt Verbesserung in den Wissenbeständen in Bezug auf den Gegenstand bzw. die Umgangsweise mit ihm.

Zu einer Beeinträchtigung der Persistenz kommt es:

- wenn auf der kognitiven Ebene keine oder extrem große, unauflösbare Diskrepanzen auftreten;

- wenn die Gegenstandsauseinandersetzungen zu keinem Kompetenzzuwachs führen.

Auf der emotionalen Ebene wirken sich Zustände als persistenzfördernd aus, die als angenehm erlebt werden:

- der Zustand Spannung bzw. das versunkene Agieren (*flow*) während der Beschäftigung;
- das Gefallen am Gegenstand bzw. das Mitfühlen von Emotionen, die der Gegenstand nahelegt (emotionale Tönung, Einfühlung, Stimmungen);
- die Freude über das Gelingen einer Tätigkeit (Kompetenzgefühl).

Negative Auswirkungen auf die Persistenz haben:

- zu geringe oder zu hohe und deshalb unangenehme Spannungen;
- Ausbleiben von Flow-Erlebnissen und Auftreten unangenehmer Gefühlstönungen;
- fehlendes Kompetenzgefühl.

Auf der Steuerungsebene haben persistenzfördernde Wirkung:

- die Erfahrung der Steuerbarkeit von positiven und emotionalen Zuständen, von Diskrepanz und Kompetenzzuwachs. Die Person erlebt, daß sie durch bestimmte Arten der Gegenstandsauseinandersetzung bestimmte emotionale und kognitive Zustände herbeiführen kann.
- die bewußte Setzung längerfristiger Ziele der Gegenstandsauseinandersetzung. Die Person verfolgt hochbewertete Handlungsziele und kontrolliert den Verlauf von Beschäftigungen in Hinblick auf diese Ziele.

Auf der Steuerungsebene wird Persistenz beeinträchtigt:

- durch negative Erfahrungen bei Versuchen, erwünschte kognitive und emotionale Zustände herbeizuführen;
- durch mangelnde Übereinstimmung von Aktivitätsverläufen mit gesetzten Zielen.

Die *Selektivität* eines Gegenstandsbezugs wird auf der kognitiven Ebene durch Anpassungsspielräume oder Zielschemata bestimmt. Bevorzugt werden Gegenstandsauseinandersetzungen mit mittlerem Diskrepanzniveau ergriffen, in denen Schwierigkeiten die Beschäftigung spannend machen, die Probleme aber lösbar, und deren Lösungen mit Kompetenzzuwachs verbunden sind.

Präferiert werden Gegenstandsauseinandersetzungen, die nach den bisherigen Erfahrungen der Person zu angenehmen Gefühlszuständen führen, etwa zu Spannung bei Problemlösungsversuchen oder zu Flow-Erlebnissen, zu bestimmten erwünschten Stimmungen und auch zu Kompetenzgefühlen.

Die Selektivität wird besonders auch durch Steuerungsprozesse beeinflusst. Die Erfahrung der Steuerbarkeit von kognitiven und emotionalen Effekten legt die Bevorzugung von Gegenstandsauseinandersetzungen nahe, die mit angenehmen Zuständen verbunden sind. Auf der Ebene der bewußten Steuerung können durch wertorientierte Entscheidung bestimmte Auseinandersetzungsschwerpunkte festgelegt bzw. Ziele einer längerfristigen Beschäftigung mit dem Gegenstand definiert werden.

Inwieweit die hier abgeleiteten Hypothesen empirisch haltbar sind, muß sich erst noch zeigen. Derzeit stützt sich das Modell auf seine Plausibilität, auf Theorie-

analysen und verschiedene Fallstudien. Wir haben einige kleinere empirische Untersuchungen konzipiert und in Angriff genommen, die sich direkt auf die vom Modell behaupteten Zusammenhänge beziehen (PRENZEL/HEILAND, in diesem Heft). Das Literaturinteresse-Projekt (vgl. WALSER/SCHMIDT-MÜLLER, in diesem Heft) zeigt, daß sich Persistenz und Selektivität auch als Darstellungsaspekte für den Entwicklungsverlauf literarischer Interessen eignen; das theoretische Modell liefert außerdem ein Suchraster für die Analyse von Bedingungsbeziehungen.

Bedenken wir abschließend die Vielfalt aufschlußreicher Fragestellungen, die mit einer pädagogischen Theorie des Interesses verbunden sind und die beispielsweise in dem einführenden Essay angesprochen werden, so ist leicht einzusehen, daß das hier vorgestellte Wirkungsmodell nur eine Möglichkeit unter vielen darstellt, die Rahmenkonzeption problembezogen zu spezifizieren. Wie auch immer die Frage gestellt ist, sie bedarf zu ihrer Untersuchung differenzierterer Annahmen über Variablenzusammenhänge als sie die Rahmenkonzeption formuliert. Andererseits gehen wir (bis zum Erweis des Gegenteils) davon aus, daß die Rahmenkonzeption trennscharf genug und hinreichend allgemein ist, um die verschiedenen Problembereiche der pädagogischen Interessentheorie systematisch zu erfassen und die Befunde entsprechend in Zusammenhang zu setzen.

### *Literatur*

- BANDURA, A./SCHUNK, D.H.: Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 41 (1981), S. 586–598.
- BATES, J.A.: Extrinsic reward and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. In: *Review of Educational Research* 49 (1979), S. 557–576.
- BROWN, A.L.: Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: WEINERT, F.E./KLUWE, R.H. (Hrsg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart 1984, S. 60–109.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey – Bass, 1975.
- DAVIDSON, P./BUCHER, P.: Intrinsic interest and extrinsic reward: The effects of a continuing program on continuing nonconstrained preference. In: *Behavior Therapy* 9 (1978), S. 222–234.
- DECL, E.L.: *Intrinsic motivation*. New York: Plenum, 1975.
- DECL, E.L.: *The psychology of self-determination*. Lexington: Heath, 1980.
- DÖRNER, D./KREUZIG, H.W./REITHER, F. (Hrsg.): *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber, 1983.
- GARDNER, P.C.: Students' interest in science and technology: An international overview. In: LEHRKE, M./HOFFMANN, L./GARDNER, P.L. (Hrsg.): *Interests in science and technology education. Proceedings of the 12th JPN-Symposium 1984*. Kiel 1985, S. 1–20.
- LEHRKE, M./HOFFMANN, L./GARDNER, P.L. (Hrsg.): *Interests in science and technology education. Proceedings of the 12th JPN-Symposium 1984*. Kiel 1985.
- LEPPER, M.R./GREENE, D. (Hrsg.): *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale, New York: Erlbaum, 1978.
- LEPPER, M.R./SAGOTSKY, G./DAFOE, J.L./GREENE, D.: Consequences of superfluous social constraints: Effects on young children's social inferences and subsequent intrinsic interest. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 42 (1982), S. 51–65.

- LÖWE, B.R.: Interessenänderung durch Biologieunterricht. In: Münchner Schriften zur Didaktik der Biologie. Institut für die Didaktik der Biologie der Universität München, 1983.
- LUNK, G.: Das Interesse. Leipzig 1926.
- MORGAN, M.: Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. In: Review of Educational Research 54 (1984), S. 5–30.
- NENNINGER, P.: Das Pädagogische Verhältnis als motivationales Konstrukt in der Lehr-Lern-Forschung. Freiburg. Habilitationsschrift 1983.
- PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976.
- PIAGET, J.: Success and understanding. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- PIAGET, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt 1983.
- PRENZEL, M.: Interesse. In: HUBER, G.L./KRAPP, A./MANDL, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. München 1984, S. 331–371. (a)
- PRENZEL, M.: Ein theoretisches Modell der Wirkungsweise von Interesse. (Pädagogisch-Psychologische Arbeiten des Instituts für Empirische Pädagogik der Universität München.) München 1984. (b)
- RHEINBERG, F.: Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung. Habilitationsschrift. Bochum 1982.
- SARAFINO, E.P./RUSSO, A./BARKER, J./CONSENTINO, A.M./TITUS, D.: The effect of rewards on intrinsic interest: Developmental changes in the underlying processes. In: Journal of Genetic Psychology 141 (1982), S. 29–39.
- SCHIEFELE, H./HAUSSER, K./SCHNEIDER, G.: „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 1–20.
- SCHIEFELE, H./STOCKER, K.: Literaturinteresse von Schülern. Eine empirische Erhebung bei Schülern der 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. Projektantrag an die DFG. München 1982.
- SCHIEFELE, H./PRENZEL, M./KRAPP, A./HEILAND, A./KASTEN, H.: Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. (Pädagogisch-Psychologische Arbeiten des Instituts für Empirische Pädagogik der Universität München.) München 1983.
- SCHMID, F.: Pädagogische Theorien des Interesses. Darstellung und Vergleich. Dissertation. München 1980.
- SEILER, T.B.: Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: MANDL, H./HUBER, G.L. (Hrsg.): Kognitive Komplexität. Göttingen 1978, S. 111–139.
- SJØBERG, L.: Interest, achievement and vocational choice. In: European Journal of Science Education 5 (1983), S. 299–307.
- TODT, E.: Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen. In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985), S. 362–376.

### *Abstract*

#### *Principles of an educational concept of interest*

The authors present a short review of recent applications of the concept of interest in education and educational psychology. With reference to a systematic differentiation of problems and issues of pedagogically-oriented research in interests, the authors present a general concept of interest which forms the basis for a theory of the "modus operandi" of interests.

#### *Anschrift der Autoren:*

Dr. Manfred Prenzel, Balanstr. 9, 8000 München 80

Prof. Dr. Andreas Krapp, Olmützer Weg 1, 8045 Ismaning

Prof. Dr. Hans Schiefele, Ramoltstr. 47, 8000 München 83